

***“QUERIDO DIARIO...”***

**UNA EXPLORACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES Y PRÁCTICAS ESTUDIANTILES  
EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA FACULTAD DE  
TRABAJO SOCIAL (UNLP)**

Equipo de cátedra Teorías de la Cultura y Antropologías de las sociedades contemporáneas (FTS – UNLP). Facultad de Trabajo Social, UNLP<sup>1</sup>.

[teoriasdelacultura@trabajosocial.unlp.edu.ar](mailto:teoriasdelacultura@trabajosocial.unlp.edu.ar)

**Introducción**

La cátedra Teorías de la Cultura y Antropologías de las sociedades contemporáneas<sup>2</sup> forma parte de la grilla de asignaturas que componen el plan de estudios de la Licenciatura y Profesorado en Trabajo Social y el Ciclo de Complementación Curricular de la Licenciatura en Fonoaudiología, todas carreras ofertadas por la Facultad de Trabajo Social (UNLP). Se trata de una materia de 2º año que busca proveer “(...) herramientas analíticas y conceptuales que posibiliten abordar procesos de desnaturalización de los fenómenos sociales a partir de la pregunta por la otredad en el diálogo de la Antropología con el campo del Trabajo Social” (Facultad de Trabajo Social, 2018).

Desde hace algunos años, los docentes<sup>3</sup> de la cátedra venimos trabajando en la exploración y sistematización de aspectos relacionados con nuestras prácticas – particularmente- en torno a los modos de abordar algunos contenidos trabajados por la materia (Trincheri et al., 2016 y Artiñano et al., 2017). En tal sentido, este trabajo se enmarca en una serie de reflexiones acerca de estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en estos últimos años con estudiantes de 2º año, que buscaban explorar las maneras en que se lee, se escribe y se estudia en la universidad.

Durante los primeros meses de cursada 2018, los docentes percibíamos una notoria falta de lectura (insumo que considerábamos fundamental para el desarrollo de la

---

1 Bergé, Elena Paz; García Lerena, María Soledad; Hernández, María Celeste; Mazur, Evangelina; Schiavi, Marcos Damián; Otondo, Elena; Maldonado, Mariano; Morales Pizzo, Micaela; Álvarez Barreto, Diego; Bostal, Martina; Medina, Pablo; Artiñano, Néstor Aníbal.

2 De aquí en más abreviada como “Teorías de la Cultura”

3 Decidimos utilizar una de las formas posibles del lenguaje no sexista/inclusivo en cuanto al género: la vocal “e” al final (siempre que no se pierda el sentido ni la legibilidad) para hacer referencia al amplio universo de expresiones de género que excede el binarismo de la categorización de lo masculino y femenino.

clase) y teníamos la impresión de que los estudiantes estaban desmotivados: esto se traduciría en una sensación de estar “desaprovechando” la clase. En espacios de discusión docente, hipotetizábamos que la falta de lectura se correspondía con algunos aspectos que estaban sucediendo por fuera del espacio del aula; de allí la necesidad de pensar y desarrollar un dispositivo que nos permitiera relevar y analizar tanto dimensiones estructurales como intersubjetivas de las vidas estudiantiles.

Proponerles que escribieran un día de sus vidas -a la manera de diario personal- fue la estrategia que optamos por llevar adelante. Es justamente el análisis de esos diarios y los hallazgos, preguntas y debates que emergieron de este proceso lo que presentamos a continuación.

### Desarrollo metodológico de la propuesta

La escritura anónima de un día completo de sus vidas en que hubiesen cursado nuestra asignatura fue realizada en el espacio de las clases prácticas teniendo como resultado 99 “diarios” correspondientes a las cuatro bandas horarias de cursada. Esta estrategia dio lugar a que nos compartan información, realizando una selección temática propia y estableciendo criterios personales de organización del relato.

En una primera instancia, digitalizamos los diarios y procedimos a realizar una aproximación inductiva a partir de la lectura de todo el material, en la cual identificamos temáticas emergentes en diálogo con la problemática que nos interesaba indagar. Dado el gran volumen de información y la voluntad de realizar un trabajo colaborativo, encaramos el procesamiento mediante un software de análisis cualitativo (Atlas.ti<sup>4</sup>) definiendo colectivamente categorías de análisis (denominadas “códigos”). Estas categorías fueron ordenadas en dos grandes grupos: “cuestiones académicas” y “cuestiones contextuales a la enseñanza y aprendizaje” (Tabla 1).

CATEGORÍAS		
<b>Cuestiones académicas</b>	<b>Lectura</b>	Coordenadas espacio/temporales
		Soportes
		Modalidades/estrategias
		Valoración lectura
		Valoración bibliografía
	<b>Estudio</b>	Tiempos/momentos
		Modalidades/estrategias
		Acreditación
<b>Cuestiones contextuales a la enseñanza y aprendizaje</b>	<b>→El contexto que irrumpe en el aula</b>	Trabajo remunerado
		Cuidado de otros
		Ocio/tiempo libre
		Migración
		Movilidad
		Convivencia

4 Posibilita segmentar, establecer categorías asociadas a los segmentos del material a analizar y luego recuperarlos en conjunto para su interpretación, siempre guiado por los objetivos de investigación. Ver Friese (2014) y Muñoz Justicia y Sahagun Padilla (2017)

		Militancia política
		Debates sociales y políticos contemporáneos
	<b>Del aula al contexto→</b>	Sociabilidad
		Debates áulicos con impacto en su vida cotidiana

Tabla 1: Categorías académicas y contextuales.

Luego del proceso de codificación realizado en el programa y a partir de la información generada nos dimos un proceso de discusión grupal con el fin avanzar en la interpretación de los resultados. En este trabajo en particular nos abocaremos a esbozar algunas reflexiones en torno a los significantes asociados a las prácticas de lectura y estudio insertas en el entramado complejo de la vida cotidiana de los estudiantes que cursan la materia.

### **El diario personal como herramienta**

El análisis de “relatos sobre sí”, de los cuales la historia de vida es el más destacado, constituye un área controvertida en las ciencias sociales, considerándose desde una excesiva simplificación de la complejidad social hasta una condensación micro de lo macro (Becker, 1994). Sin detenernos en estos debates, nos interesa trabajar aquí el valor heurístico de los escritos.

Pensar la narración como construcción de un sujeto en constante movimiento, que repone activamente su trayectoria y su cotidianeidad supone reconocer que el relato autobiográfico “(...) siempre está inspirado, por lo menos en parte, por el propósito de dar sentido, de dar razón, de extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva” (Bourdieu, 1997:2). Este “dar sentido” nos permitió registrar las formas en que quienes escriben significan y resignifican su experiencia universitaria, y cómo ésta integra su vida cotidiana.

Por último, no debemos olvidar que los diarios fueron producidos en un contexto y para un fin. En tal sentido, se trata de un “testimonio” (Pollack y Heinich, 2005)<sup>5</sup> no espontáneo con ciertos condicionantes: la disposición de los estudiantes a ofrecer su relato; la posibilidad de poner en palabras una experiencia; y el hecho de que fuera en un momento durante la clase. No son los relatos de todos los estudiantes, sino de aquellos que eligieron dar testimonio.

### **Explorando algunos resultados preliminares**

<sup>5</sup> Es de destacar que, al proponer esta actividad en las aulas, todas las personas presentes se dispusieron a desarrollarla. El análisis sobre los “silencios” y omisiones en los escritos, así como su variable extensión, es objeto de otra reflexión y excede los objetivos de este trabajo.

Desde el punto de vista lexicométrico<sup>6</sup>, las palabras más usadas por les estudiantes, tomando el conjunto de los 99 diarios fueron (Tabla 2):

Palabra más usada (veces)	Campo léxico	Total
<b>CURSAR (105)</b>	cursaba (17); cursada (47); cursando (11); cursé (10); curso (41);	231
<b>CLASE (156)</b>	clases (56)	212
<b>CASA (104)</b>	casas (1)	105
<b>CULTURA (74)</b>	culturas (10); cultural (2)	86

Tabla 2: Análisis lexicométrico de los diarios: palabras utilizadas y su frecuencia.

Inicialmente, estos cuatro términos (y sus campos léxicos<sup>7</sup>) configuran al menos tres grandes campos semánticos<sup>8</sup>: el académico (CLASE y CURSAR); el personal (CASA); y el que se vincula temáticamente con nuestra asignatura (CULTURA). Si desarrollamos el académico (el que nos interesa particularmente para este trabajo) encontramos un conjunto de términos asociados extremadamente vasto y complejo que repone la heterogeneidad de formas de nombrar la experiencia estudiantil en el marco del relato de sus días (y de sus vidas, al menos durante algunos años).

Se distinguen claramente los aspectos materiales y estructurales de la actividad de enseñar y aprender (pizarrón, fotocopias, docentes, etc.); los términos técnicos propios del campo pedagógico y universitario (cátedra, cuatrimestre, examen, etc.) y el universo de las acciones: expectativas, mandatos y deseos propios del ser estudiante (escribir, leer, aprobar, etc.) que no se encuentran para nada alejados de las propias expectativas, mandatos y deseos de les docentes para con les estudiantes, encontrado aquí cierta convergencia. Tanto aquello nombrado dentro de lo “académico” así como lo “personal”, forma parte de dos grandes horizontes que también son relevados a continuación en los escritos de les estudiantes.

En relación al análisis del contenido de los diarios, las categorías emergentes se ordenaron en dos grupos (Tabla 1): “académicas” y “contextuales” (con esta última nos referimos a la vida cotidiana de les estudiantes y el contexto social más amplio). Si bien en este trabajo nos enfocamos en el primer grupo, queremos reparar de alguna manera en cuestiones “contextuales” que modelaban la experiencia educativa en sentidos contrastantes.

El trabajo, la movilidad y el cuidado de otros son dimensiones que insumen “tiempo” en las vidas de les estudiantes: se vivencian desde el desgaste y el cansancio condicionando las maneras y momentos de lectura y estudio. Por otra parte, el ocio y la sociabilidad (vínculos familiares -en muchos casos distantes espacialmente-, de

6 Para ello, se utilizó la función de Atlas.ti “examinador de palabras”.

7 Conjunto de palabras de diferentes categorías gramaticales que están relacionadas con un mismo tema.

8 Grupo de palabras que están relacionadas por su significado y que comparten la misma categoría gramatical.

amistad, con compañeros de cursada o militancia) se presentan como dimensiones que posibilitan contrarrestar la presión, preocupaciones o malestares vinculados a la vida estudiantil generando alivio, descomprimiendo tensiones o matizando esos efectos.

Los móviles y porosos límites entre el “adentro” y “afuera” del aula se visualizan en los diarios cuando el contexto (social, económico, político, etc.) asalta la cotidianeidad de la clase: *“el momento sumamente complejo que estábamos atravesando como país”*<sup>9</sup> se presentó como una preocupación recurrente y extendida que dificultaba la concentración y en ocasiones restaba importancia a las actividades académicas y universitarias. En otros casos, encontrar en la asignatura herramientas conceptuales para reflexionar en torno a ello y disposición docente para que eso aconteciera, permitió sostener y apuntalar la cursada.

Las emociones se movilizan cuando los intereses estudiantiles y docentes convergen y las clases permiten *“plantearme cosas que no me había puesto a pensar antes”*. Los interrogantes y problematizaciones que irrumpen en el aula y las que surgen luego de las clases, trascienden este espacio para generar intercambios en el ámbito familiar o entre pares, discusiones en espacios de militancia o reflexiones sobre el quehacer laboral. *“Ponerle punchi”*, *“buena onda”*, generar un *“ambiente agradable”* y que haya *“humor”* en la clase son cuestiones ponderadas como elementos que permiten contrarrestar la frustración, la culpa, el abatimiento, la desconexión que varies sienten cuando cuestiones contextuales inciden en su tránsito por la facultad.

En relación a las categorías “académicas”, podemos organizar los hallazgos en tres grandes grupos. Por un lado, todo aquello que hace referencia a la acreditación -que en general aparece asociado a la evaluación-; por el otro, las estrategias individuales y colectivas empleadas en las actividades académicas; y –por último- los momentos y espacios que se utilizan para la lectura y el estudio.

En general, refieren a sentimientos de preocupación, frustración, ansiedad, culpa o enojo cuando no se llega a leer o estudiar del modo que se quisiera previo a los exámenes o para las clases. Cuando lo logran la clase/el examen *“fluye”* y la comprensión es mayor, mientras que la no lectura genera imposibilidad de interacción y comprensión de lo que acontece en el aula. Se falta a clases para estudiar y en muchos diarios señalan que estudian el día y/o la semana anterior al parcial. Una mención recurrente es levantarse más temprano de lo habitual el día que se rinde a repasar o leer la bibliografía que forma parte de la evaluación.

Las estrategias individuales se concentran mayormente en torno a la lectura, mientras que las colectivas se desarrollan en los momentos de estudio y el trabajo en el aula.

---

9 En este trabajo utilizamos frases en cursiva y entre comillas cuando recuperamos expresiones textuales de los diarios de estudiantes.

Ya sea para debatir temas, realizar cálculos sobre qué textos pueden o no entrar en el parcial, sistematizar dudas para saldar en la clase de repaso, distribuirse la confección de resúmenes, compartir apuntes; los pares son clave para poder sobrellevar la preparación del examen y la cotidianeidad del trabajo áulico. La lectura y estudio en solitario es referenciado en muchos casos como la antesala del encuentro con una compañera, donde se fortalece la comprensión de los temas a la par que se contiene emocionalmente.

La lectura en general se realiza combinada con otras actividades de su vida cotidiana: mientras desayunan, viajan o trabajan, realizan tareas del hogar, en la cena, camino a la facultad o entre cursadas; también alternando lectura, música y redes sociales. Refieren sistemáticamente a la lectura nocturna pese al cansancio acumulado del día. Cabe destacar que aparece la idea del disfrute frente a la lectura: el momento más distendido del fin de semana y la motivación por conocer el contenido del texto son elementos clave que habilitan el goce.

En cuanto a la bibliografía, les estudiantes señalan que remite a contenidos “*interesantes*”, generan “*identificación*” con el material. La incorporación de nuevos conceptos y reflexiones es vista como transformadora de la mirada propia: se valora en tanto aborda temas de la “*realidad*” o “*actualidad*”, permite vincular el conocimiento generado como aporte para el futuro profesional y no solo para debatir y conversar con otros. Se generan pensamientos novedosos que antes no se habían planteado, la bibliografía permite “*ganar argumentos*”. La temporalidad también juega a la hora de leer: están quienes perciben que es mucha bibliografía para el tiempo del que disponen o que se sienten frustrados si no logran comprender o “*seguir el hilo*” de los temas.

El vínculo docente-estudiante irrumpió en nuestro análisis sin haberlo considerado previamente -convirtiéndose en uno de los más tematizados por les estudiantes- y fue retomado en dos sentidos: por un lado, en relación a los conocimientos y formas de abordaje que propone el/la docente; por el otro, ponderando aspectos relacionales y afectivos/emotivos. Se valora el repertorio de recursos didácticos desplegados: señalan que el/la docente ordena y organiza los contenidos, explica los temas, planifica y prepara la clase, utiliza cantidad y variedad de recursos y soportes. Las estrategias variadas y complementarias estimulan debates y reflexiones en un clima ameno y cercano, propiciando buenas condiciones de enseñanza y aprendizaje a la par que permiten contrarrestar el mal humor o agotamiento que vivencian a veces en sus jornadas. Este despliegue se complementa con la percepción estudiantil que les docentes se preocupan y realizan un seguimiento particular de sus avances y trayectorias: generan confianza, buen trato y capacidad de diálogo, tienen buena predisposición y valoran la interpretación de los errores o equivocaciones como parte

del proceso de enseñanza y aprendizaje. Humor, buena onda, alegría, diversión y capacidad de escucha son percibidos como condiciones necesarias para la construcción de un espacio de interacción que habilite la comprensión de nuevos temas y contenidos. Demostrar interés, planificar y comprometerse resumen las actitudes más valoradas por los estudiantes en relación a sus docentes.

### **Reflexiones y hallazgos para seguir debatiendo**

Nuestro punto de partida tenía que ver con ciertas expectativas docentes en relación al desarrollo de las clases; sin embargo -leyendo los diarios de los estudiantes- notamos que lo que allí se vertió excedió claramente nuestros interrogantes académicos, generando algo de vértigo y mucha responsabilidad para con lo que allí emergía. En este sentido, una primera reflexión tiene que ver con el diario personal como herramienta: al solicitar los relatos de vida, ellos y nosotros compartimos el supuesto de que la vida es una historia que puede ser relatada (Bourdieu, 1997), y en esa escritura nos sorprendió el grado de intimidad expuesto. Frente a la hipótesis de la desmotivación de la que partimos, nos encontramos con vidas atravesadas por múltiples responsabilidades, dificultades, compromisos, que complejizan la unidimensionalidad que supone mirarles solo desde su rol de estudiantes.

Respecto de la preocupación por la “falta” de lectura que tomábamos como hipótesis inicial, notamos que ésta es percibida y reconocida por los estudiantes en tanto conocedores/as de las expectativas docentes; siendo vivenciada recurrentemente con angustia y malestar. Lo que pudimos observar es que leen de maneras diversas y heterogéneas y -sobre todo- siguiendo otros tiempos, y en este sentido habría cierto desencuentro entre nuestros deseos como docentes y las prácticas estudiantiles concretas. Siguiendo esta idea, Ezcurra (2011) reflexiona sobre la brecha de perfil entre el alumno real y el esperado: el alumno esperado refiere a supuestos institucionales, a formaciones de sentidos colectivos, latentes y eficaces que producen efectos y que condicionan la enseñanza. Estos supuestos pueden ser más o menos heterogéneos, pero en todos los casos ponen el énfasis en el alumno, en aquello que se espera que sea, en cómo debe ser su trayectoria universitaria, cómo debe leer, estudiar y apropiarse de los conocimientos. Estas expectativas no consideran aquellos aspectos que fuimos encontrando en los diarios: el capital cultural con que se ingresa a la universidad, y sobre todo las otras actividades y responsabilidades con las que convive la vida académica (particularmente en contextos donde la situación socioeconómica exige que muchos estudiantes necesiten complementar el estudio con tareas laborales y de cuidado).

Los docentes de Teorías de la Cultura consideramos que existe una retroalimentación positiva entre las actividades académicas y los aspectos socioafectivos que se generan en el espacio áulico, desarrollando conscientemente propuestas y actividades contribuyan a potenciar los vínculos entre estudiantes. En este sentido, coincidimos con Ezcurra (2011) en la necesidad de generar y sostener “comunidades de aprendizaje” como una estrategia social y académica, que combina el compromiso docente, estrategias pedagógicas activas, interacción entre profesores/as, estudiantes y el grupo de pares para el desarrollo de tareas en clase y fuera del aula. Tal es así que la planificación docente contempla el trabajo grupal, el debate y la producción colectiva, propiciando la generación de intercambios que permiten establecer y sostener vínculos entre pares a lo largo de la cursada. Estos vínculos operan como fuente de sostén, potencian el aprendizaje conjunto y a su vez facilitan el “estar en foco”, ya que generan hábitos que propician una mayor implicación (op.cit.).

Así también, la mención a las relaciones que se construyen en los espacios institucionales entre estudiantes y docentes aparece como una cuestión recurrente. En sus escritos hay un reconocimiento por parte de los estudiantes en los criterios claros y consistentes de evaluación que establece la cátedra, el manejo de diversas estrategias de mediación pedagógica y un trato de respeto y reconocimiento para con el otro. El concepto de “autoridad docente” (Pierella, 2014) resulta potente para pensar esta relación dado que -en un contexto fuertemente impregnado por la resistencia a los vínculos basados en asimetrías- refiere a aspectos o componentes de reciprocidad: la autoridad supone jerarquía y desigualdad, pero en la convalidación de esta situación los estudiantes esperan recibir a cambio de esta delegación y aceptación de autoridad, respeto, atención y reconocimiento. El manejo de los contenidos específicos es otro de las cuestiones por la cual se reconoce la autoridad docente (op.cit.): estos aspectos de nuestra labor que son registrados, no son un producto azaroso sino que son el resultante de un proceso reflexivo y planificado, consciente y voluntario, que consideramos parte integral del trabajo docente.

Así, la reflexión sobre la propia práctica y la planificación de las actividades supone una gran inversión de tiempo para nosotros: esto puede quitar libertad de acción pero a la vez genera previsibilidad y certidumbre. Establecer pautas claras y no perder de vista el reconocimiento del otro, otorgan las condiciones que permiten generar un piso de confianza para que se vehiculicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esos “marcos de certidumbre” son uno de los elementos que deben atenderse a la hora de pensar estrategias para fomentar la permanencia en la universidad. Por último, sin renunciar a la lectura como indispensable para enseñar y aprender en Ciencias



Sociales, creemos que es necesario desplegar distintas estrategias de trabajo que den cabida a las diversas situaciones que nos encontramos en las aulas.

## Bibliografía

- Artiñano, N., Bergé, E. P., García Lerena, M. S., Otondo, E., Maldonado, M. y Gómez, M. 2017. Desafíos en la enseñanza de la etnografía. Reflexiones desde la Antropología en relación a la formación de los/las trabajadores/as sociales (FTS, UNLP). X JIDEEP. FTS, UNLP. [http://sedici.unlp.edu.ar/j0ponoyibgngtnbitstream/handle/10915/64339/Documento\\_completo\\_GT27.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/j0ponoyibgngtnbitstream/handle/10915/64339/Documento_completo_GT27.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)
- Becker, H. 1994. A História de Vida e o Mosaico Científico. En: *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Huitec.
- Bourdieu, P. 1997. La ilusión biográfica. En: *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama, Pp. 74- 83.
- Ezcurra, A. M. 2011. Enseñanza universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y conceptos. En: *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa*. Elichiry, N (coord.). Editorial Noveduc.
- Facultad de Trabajo Social. 2018. Propuesta Pedagógica Teorías de la Cultura y Antropologías de las sociedades contemporáneas. Recuperado a partir de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/propuesta\\_pedagogica\\_2018\\_de\\_teorias\\_de\\_la\\_cultura\\_y\\_antropologias\\_de\\_las\\_sociedades\\_contemporaneas\\_.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/propuesta_pedagogica_2018_de_teorias_de_la_cultura_y_antropologias_de_las_sociedades_contemporaneas_.pdf)
- Friese, S. 2014. *ATLAS.ti 7 User Manual*. Recuperado a partir de: <https://bit.ly/2N9Z6mD>
- Muñoz Justicia, J. y Sahagun Padilla, M. 2017. *Hacer análisis cualitativo con Atlas Ti. Manual de uso*. Recuperado a partir de <http://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Pierella, M. P. 2014. La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educação* 19 (59): 893-911.
- Pollack, M. y N. Heinich. 2005. El testimonio. En: Pollak, M. *Memoria, olvido y silencio*. La Plata: Al Margen Editora.
- Trincheri, M., Artiñano, N., Segura, R., Bergé, E. P., Hernández, M. C., García Lerena, M. S., Carosella, V., Schiavi, M. D., Dumrauf, G., y Otondo, E. 2016. La observación y descripción barrial en la formación de la/os trabajadora/es sociales. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). Recuperado a partir de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/2873>

